

「授業づくり」における演出の課題 —「社会とつながる教員養成」に関する一観点として—

An Inquiry on Direction in “Jyugo-zukuri”

-A Viewpoint of “Teacher Training Connected with Society”-

阿部 学

千葉大学大学院人文社会科学研究所博士後期課程

日本の教育界においては、教師自らが創意工夫して授業をつくるという発想は一般的なものであり、教員養成教育として「授業づくり」の知見を伝えることは重要である。しかし、これまで民間教育団体を中心に組み込まれてきた「授業づくり」研究には、授業をいかに演出するかという課題が残されている。演出について理解を深めるためには、社会のなかでどのような演出があるのかとみてゆくことが有益であろう。本稿では、生活情報番組「ためしてガッテン」の演出方法と、ドラマやゲームなどのシナリオづくりのコツを例として示し、さらにそれらの観点を踏まえて開発・実施された授業の紹介と考察を行った。「社会とつながる教員養成」としては、社会における演出の方法を授業に援用するノウハウの蓄積と、教師自身がメディアリテラシーを高めつつ日常的に社会のなかの演出に触れることの重要性が示唆される。

キーワード：授業づくり、学習者、演出、ためしてガッテン、シナリオ、教員養成

1. 「授業づくり」と教員養成

日本の教育界においては、教師自らが創意工夫して授業をつくるという営みは、ごく一般的なものである。こうした営みは、広く「授業づくり」という表現で捉えられるものである。藤川（2008）によれば、「授業づくり」という言葉は、「日常的に繰り返されている授業という営みを、創造的なことがらとしてとらえた表現」であり、1970年代からすでに教師たちに広く認知されていたとのことである。「授業づくり」のあり方は時代によって変わるものではあるが、少なくとも、教師による「授業づくり」という営みは過去から現在まで受け継がれているものである。

たとえ若手の教師であっても、ひとたび学校現場に出れば、「授業づくり」の多くの部分を個人で担うことになる。3月に大学を卒業し、4月から教壇に立ちすぐに授業を行うということも珍しいことではない。吉崎（1997）は、教師の授業における役割を、「設計者」「実施者」「評価者」とし、さらに教師はそれらを同時にもっているものだというが、若手教師であっても、自ら授業を「設計」し、「実施」し、そしてその「評価」まで、多くの部分を個人で担っているのが現状である。

したがって、教員養成教育において、学生に「授業づくり」に関する知見を伝えておくことは重要である。現

場に出てからの試行錯誤ももちろん必要なことだろうが、教員養成教育の責務としては、事前に必要な事柄は伝えておかなければならないはずである。

ところが、教員養成教育においては、教育実習や講義・演習で「授業づくり」の一端に触れさせることができて、それぞれ、時間の制限や、実際に授業を行うところまでできるかという課題があると想定される。

こうした課題を乗り越えるためには、学生に「授業づくり」の機会を豊富に与えることや、実際の「授業づくり」に役立つ知見をできるだけ的確に伝えるということが必要だろう。以下、本稿では後者の課題に関する考察を行なってゆく。

2. 「授業づくり」はいかに教えられるか

日本の「授業づくり」の営みは、民間教育団体を中心に実践的に進められてきた（藤川 2008）という背景もあり、そうした営みの成果がノウハウとしてまとめられた若手教師や学生向けの文献が数多くある。まずはそれらを頼りに、現状「授業づくり」の知見がいかに伝えられるのかを考えてみたい。

先立って、ひとつの観点を提示しておきたい。それは、藤岡（1989）による「授業を構成する四つのレベル」である。「四つのレベル」とは、「教育内容（何を教える

か)」「教材(どういう素材を使うか)」「教授行為(子どもにどのように働きかけるか)」「学習者(それによって子どもの状態はどうなるか)」である。藤岡は、授業はこの「四つのレベル」に分節化できるものであり、「授業づくり」に向かう際には、それぞれの問題領域を区別して意識することが重要だという。藤岡の主張を妥当なものとするならば、「授業づくり」の知見も、この区別のなかに当てはまるはずである。

では、文献をみてゆこう。大西(1987)の著書に、『授業づくり上達法—だれも語らなかつた基礎技術—』というものがある。内容は、板書の仕方のコツ、子どもとしゃべる際の声の強弱のコツなど、副題にもあるとおり「基礎技術」が中心となっている。こうした傾向をもつ文献は他にもみられる。たとえば、野中(2007)の『新卒教師時代を生き抜く心得術 60』内の「教科指導をスムーズにするための心得術 12」では、ノートのとらせ方や、発言のさせ方などが記されている。

こうした事柄は、「教授行為」にあてはまるものだと解せる。教師である自分が、授業においてどのように振る舞えばよいか、どのように子どもに働きかければよいかという悩みに答えてくれるものであろう。同様の範疇の事柄は、「教育技術の法則化運動」の成果としても示されている。たとえば、向山(1985)や岩下(1989)が、子どもへの指示の出し方の原則を著書において論じている。

他方、有田(2005)による、『有田和正の授業力アップ入門』という著書がある。ここでは、「教授行為」としての発問の仕方などの他、主に社会科での教材研究¹の仕方が記されている。そこでは、常にメモを持ち歩き情報を探すこと、現地取材をすること、文献を読むことなどが記されている。

これは、その名のとおり、「教材」にあてはまるものだと解せる。教師がどのように教材研究をすればよいかということについての指標となりうるだろう。

では、「教育内容」についてはどうだろうか。若手教師のうちには、「教育内容」について深く考える機会は少ないかもしれない。しかし、子どもに自分がどういった概念を教えているのかと意識しておくことは重要である。そうした観点がなければ、「教育内容」がなく、ただ何となく体験的な活動をして終わるという授業に陥ってしまうかもしれない²。

「教授行為」の例として挙げたような文献のように「授業づくり」のノウハウを簡潔に伝える性格のものではない³が、「教育内容」にあてはまる議論がなされている文献ももちろんある。たとえば、宇佐美(1989)は、『「道徳」授業に何が出来るか』で、道徳の授業においては、一般的な「気持ちを考えさせる」授業ではなく、「(システム)すなわち「目的—観念—行動の関係の型」について考えさせる授業を行うべきだと主張している。こうした文献に学ぶことで、「教育内容」についての理

解を深めることができるはずである。

そもそも教育とは何か、といった類の哲学的な問いにもとづく文献などではなく、具体的な「授業づくり」に関する文献を管見すると、そのほとんどは、上記のレベルにあてはまる事柄である。

他方、「学習者」についてはどうだろうか。この「学習者」の概念は、藤岡においては、他の概念に比べ分かりづらいものである。「学習者」レベルの問題設定とは何か。藤岡が例として示すのは、部屋割りを発表する際に、「部屋番号→氏名」の順で発表するのではなく、「氏名→部屋番号」の順で発表すべきというものである。前者は「どの部屋に誰を入れるか」(傍点ママ、以下同じ)という発表する側の関心にもとづくものであり、後者は、「私はどの部屋に入るか」という発表される側の関心にもとづくものである。確かに、発表される側を子どもと想定すると、後者の発表方法がよいように思われる。実際の授業の場面においても、「学習者」レベルで発問をしたり、資料を作成したり、指示を出したりということは、重要なことだと思われる。

だが、このレベルの話を、「授業づくり」のノウハウとして他のレベルと区別したかたちで抽出するのは難しい。「授業づくり」において「学習者」レベルでの問題設定が必要だという抽象的な指標にはなりうるが、実際は、「学習者」レベルにあわせた「教授行為」・「教育内容」・「教材」といったように、「学習者」レベルで何をするのかという概念や行為と切り離せないはずだからである。

こうした点を踏まえれば、「学習者」レベルでのノウハウの伝えられ方には次の解釈の可能性があると考えられる。ひとつの考えとしては、「教授行為」や「教材」のノウハウのうちに、「学習者」の要素が入り込んでいると考えることができる。たとえば、岩下が「AさせたいならBと言え」と指示のコツを示すのは、「学習者」のレベルを考慮し、子どもが思わず動いてしまうような指示を考えようというものではないか。あるいは、結局、「学習者」レベルでどのような工夫が可能かということについての研究が十分ではないということである。もし後者の面が大きければ問題である。ベテラン教師であれば、「学習者」レベルでの授業の工夫の仕方に暗黙知のようなものがあるかもしれないが、それだけでは、若手教師に的確にノウハウを伝えるのは難しい。こうした点は、後に再び検討する。

なお、こうした曖昧さの原因は、藤岡においてあるように思われる。藤岡においては、この「学習者」概念が、具体的にどのように「授業づくり」に寄与しうるのか、実際の授業の分析と連動するかたちで明確に論じられることはない。

以上、詳しい内容までは踏み込まなかったが、「授業づくり」のノウハウの扱われ方についてみてきた。「教

育内容」「教材」「教授行為」については、それぞれ独立したかたちでの研究成果があり、「授業づくり」のノウハウが伝えられようとしている。また、「学習者」については、解釈が分かれる部分もあるだろうが、各レベルと関連するかたちでその要素が伝えられている可能性がある。さしあたりここでは、「授業を構成する四つのレベル」それぞれに、何かしらのノウハウが蓄積されており、そこから「授業づくり」のあり方を学ぶことが可能であると帰結しておく。

3. 「道場型授業」という罫

では、各レベルでのノウハウを踏まえれば、若手教師や学生は、満足のゆく「授業づくり」ができるのだろうか。もちろん、個々の内容には熟練度の幅があり、一朝一夕で授業の名人のようになれるわけではないだろう。むしろ、そうした鍛錬の過程は教師の成長として必要な過程であるように思われる。ここでは、そうした観点からではなく、個々のレベルにあてれば、「授業づくり」の悩みが解消されるのか、あるいは、すぐには問題が解消されずとも何かしらの道筋は示してくれるのかという観点から考えてみたい。言いかえれば、よりよい授業をつくらうとすると、これまでの知見にあたるだけで本当に十分なのかという問いである。

そうしたことを課題として考えるのは、私自身のこれまでの経験⁴から、学生が「授業づくり」に取り組む際、次のような課題に陥りがちだということがあるからである。それはいかなる課題か。

まず、ある「授業づくり」のエピソード⁵を紹介する。私もこの授業は参観した。

ある学生 A が、卒業論文のための研究として、中学数学の「授業づくり」を行った。

学生 A の問題意識は、数学学習への興味・関心を喚起することであり、そのために、数学として学習する事柄が、社会のなかでどのように扱われているのかを示そうとした。

実際には、教科書では扱われない内容を発展的に扱いながら、その事柄を応用した研究をしている人をゲストとして教室に招いて話をしてもらおうといった点を工夫した。

授業で生徒が挑戦する問題も、学生が自作した。

学生 A の授業は、通常は扱われないが学習することに意義がありそうな内容について検討し、教材を工夫し、自ら授業を行うという、意欲的な「授業づくり」の取り組みであった。なかでも、数学で学習する内容と関連する研究をしている方の話を聞き、学習内容と社会とのつながりを生徒に伝えるということは、他の「授業づくり」でも応用できそうなことであり、そうしたことに挑戦したという面では一定の成果があったと考えることができる。このような意欲的な「授業づくり」の試みを学部生から行う意欲や、それを受け入れる環境は望ましいものだといえる。

ところが、いざ授業を実施してみると、課題も多く残る結果となった⁶。

たとえば、生徒の興味・関心を喚起する目的で、ゲストの方には冒頭に話をしてもらったのだが、その時点で生徒にはその日に何を学習するのかが説明されておらず、意図したほどの効果は挙げられなかったようである。学生 A 曰く、「どこへ向かうかわからない」話と捉えられた可能性があるとのことである。

また、そのゲストの話の後、授業者である学生 A が、その日に学習する生徒にとっては未知の内容を、一方的に説明した。学生 A 曰く、「生徒がまだ習っていないことなので、詳しく説明しておかなければならない」と考えたとのことである。せっかく冒頭に取り入れたゲストの話との関連には触れず、いわゆる教え込みの過程となってしまった。

学生 A は、自身の発言についても反省していた。生徒が問題に苦戦する様子を見て、「みんなには難しい」「まだ習っていないこと」などという発言を何度もしてしまったとのことである。学生 A によれば、チャレンジ精神を喚起しようとしての発言だったが、ある生徒の事後アンケートには、「自分の知識の未熟さを感じた」との記述がみられた。

このエピソードから理解すべきことは、「教育内容」や「教材」について工夫を凝らしたとしても、必ずしもそれがよい授業となるわけではないということである。また、学生 A の授業経験が現職教員に比べ少ないということや、この授業が飛び入りの授業であったという背景から、「教授行為」が未熟であるとか、「学習者」観が乏しかったとか、それぞれに課題を指摘することができる。

それでも、「教育内容」や「教材」についてさらなる検討をし、「教授行為」についての鍛錬を積むことで、前段の課題については改善してゆくことができるはずだと考えることはできる。そうした点については、これまでの「授業づくり」研究が検討してくれている。

問題は次である。「学習者」レベルについてはどうだろうか。この授業では、様々に趣向が凝らされていたにもかかわらず、生徒たちは期待していたほどの反応を示してくれなかった。このように「学習者」レベルで諸々の要素が構成されていないということも大きな課題であるため、ぜひ改善したいところである。

しかし、そもそも「学習者」概念が曖昧であることもあってか、これまでの「授業づくり」の知見によりそいつつ、明確な改善プランを提示することは難しい。個々の「教授行為」や「教材」と関連しつつ細かな改善案を提示することはできるかもしれないが、それだけで授業全体は改善されないだろう。ベテラン教師であれば、実際の授業や模擬授業を参観しさえすれば、具体的な指摘をすることができるかもしれないが、おそらくそうした指摘は、自身の経験にもとづく発想であるだろうし、事

前に一般化したかたちでノウハウを伝えることは困難であるように思われる。

この点について、さらに詳しく考えてみよう。

授業が「導入→展開→まとめ」を基本とした構成でつくられるべきだという指標は、学校現場で広く理解されていることのように思われる。これは、子どもが無理なく授業に入り込めるように、「導入」で適切な動機付けをしたうえで「展開」し本題に入り、最後にはどういったことを学習したのか「まとめ」として改めて示してあげるとい、言わば「学習者」レベルでの工夫のための指標だといえる。

問題は、学生 A の授業は、この「導入→展開→まとめ」の指標にあてはまると解せることである。学生 A は学生 A なりに、生徒の興味を喚起するような要素を「導入」にもってきた。その後「展開」し、詳しい説明を行った。そして最後には「まとめ」として再びゲストの話があった。これだけを見ると、それらしい進行であるように思える。それでも、結果として授業には課題が残った。「導入」から「展開」しているが、そこには、ゲストの話から急に概念の説明にうつるとい、大きな断絶があったとみることもできる。しかし、現に「導入」から「展開」に移行しているということは間違いない。

このことをより一般化するならば、「学習者」にあわせるつもりで「導入→展開→まとめ」といった指標を参考に授業を構成したとしても、それだけで授業がよくなるわけではないということがいえる。「学習者」にあわせて授業をつくるためには、より詳しい指標が必要になる。むしろ、「導入→展開→まとめ」といった指標は、授業の進行を 3 つに分けている特徴から、授業のなかに断絶を生むことを推奨してしまう面があるのではないかとも思われる。

このような、授業を「学習者」にあうようにうまく構成することができないという課題は、多くの学生が共通して陥りがちな課題である⁷。「導入」で子どもの目をひく具体物を提示するものの、そのあとはひたすら一方的な説明がなされるものであったり、説明する必要のある事柄を並べ、ひたすら順を追って子どもに与えてゆくものであったり、という事例が多く見受けられる⁸。それでもやはり、これらは「導入→展開→まとめ」として構成されたものであり、個人の経験則を超え、何かの理論によりそっての指摘をすることは難しい。

あるいはおそらく、この問題は、自分なりに「教育内容」について検討し、「教材」の研究に腐心した結果として起こっている面があると思われる。「授業づくり」に腐心するあまり、ついつい、それらの要素を盛り込みすぎてしまったり、自身の理解の過程そのままに子どもに伝えようとしてしまったりということになってしまうということである。そしてこの観点からしても、要素を盛り込みすぎだということや、話の展開がよくないということ、いかに一般化したかたちでノウハウとして

伝えればよいだろうか。

私の所属する大学の研究室や教育機関⁹では、こうした傾向をもつ授業は、いつからか「道場型授業」と呼ばれるようになっていた。すなわち、(1) 学習への動機付けに関する工夫がなく、(2) 授業の展開に断絶がみられ、(3) その時々の子どもの気持ちを考慮せず、授業者の側の論理で説明したいことを一方的に伝えてゆく、というような授業のことである。

念のため記しておくが、これは何も世にある道場一般が「学習者」レベルでの教育に失敗しているという批判をしている訳ではない。一般に道場では、ある師匠の下、特定の流派の流儀に従って稽古をしてゆくことになる。その流儀に倣いたい者が参加する同質的な場だと考えてよいだろう。その流派に異を唱える者を無理に道場に招き入れるということは少ないはずであり、学校のように多様な興味・関心をもつはずの子どもに応じる教育とは趣を異にするものである。そうした同質性を踏まえ、比喩的に「道場型授業」という言葉が用いられているようである。

4. 「道場型授業」からの脱却は可能か

ついつい陥ってしまう「道場型授業」から脱却することは可能か。学生や若手教師が多くの授業経験をつめば、暗黙知として「道場型授業」を避ける術を身に付けてゆくことができるだろう。一方、それだけでなく、そもそも「道場型授業」に陥らないためにはどうすればよいか、その指標を示すことも「授業づくり」研究に求められるはずである。

前章でも触れてきたが、「道場型授業」に陥る大きな要因は、「学習者」レベルで授業をつくる方法がそもそも曖昧であり、そのため、「学習者」にあわせてかたちでいかに授業の構成をすればよいかという指標がないことだとまとめられる¹⁰。少なくとも、「学習者」レベルで発問を考えたり、「学習者」レベルで教材を工夫したりということは過去の知見に学べるが、実際に授業を行うのであれば、その発問や教材を、具体的かつ適切に構成しなくてはならない。これまでの「授業づくり」研究においては、その指標までを示すことがなされていないため、つい「道場型授業」に陥ってしまうのだと思われる。熱心に教材研究をすれば、ついあらゆる教材を子どもに見せたくなくなってしまいうだろう。その提示の仕方をもどの程度にすればよいかという問いに、これまでの「授業づくり」研究は厳密な回答を与えてくれない。

この課題は、日本の民間教育団体を中心とした「授業づくり」研究以外においても同様である。別の角度から「授業づくり」に示唆を与える、工学的アプローチをみてみよう。

ガニエ (2007) は、「教授事象」を 9 つに区別する。たとえば、「学習者の注意を喚起する」「学習者に目標を

知らせる」「新しい事項を提示する」といった項目がある。これらは、授業の過程を詳細に区別したものであり、個々の項目にそっての検討をすることは確かに有益であろう。

しかし、この指標によりそうだけでは、「道場型授業」は克服されないと思われる。たとえば、ガニエは、「これらの教授事象は必ずしも順序どおりに提示される必要もないし、すべてのレッスンにすべての事象を入れる必要もない」もので、ひとつの「ガイドラインとみなすのがよい」としている。すなわち、授業を分節化して示してはくれるが、それぞれをいかに構成すればよいかという問いにまでは答えてくれないのである。

そもそも、日本の民間教育団体の研究においても、工学的アプローチにおいても、授業をいかに構成すればよいかという問いに答えるのは容易ではないのかもしれない。授業を構成する要素は、「四つのレベル」や「9教授事象」として示されているが、その実はより複雑だと考えるのが妥当である。授業は様々な要因によって揺れ動きながら進んでゆくものである。構成以外の要素の影響を省いた上で、その構成のされ方が妥当であったかどうかと言及するのは難しい。

だとすれば、授業の構成の課題を、既存の「授業づくり」の文脈のみで改善しようとするのではなく、まったく別の立場での発想に学びながら改善を目指すということも重要だという案が浮かぶ。たとえば、テレビ番組のなかには、1時間の授業と同程度の50分程度の時間で構成されたものも多くある。テレビ番組の制作者たちは、視聴者に飽きられてチャンネルを変えられてしまっただけではたまらないはずで、番組中には視聴者を飽きさせないための様々な工夫が凝らされていると想像することができる。一見、各コーナーがバラバラに配置されているようにみえても、その前後のつながりが考えられているため、最後まで番組を楽しめるということはある。こうした立場からのノウハウが学校外にあるのならば、先の断絶という観点について考えるひとつの指標とすることができる。このように、学校外のノウハウを学校に持ち込むことが可能かという発想を「授業づくり」研究に取り入れるべきであろう。

以上の考えにもとづき、次章では、社会に学ぶことでいかに「道場型授業」が克服できるか考察してみたい。なお、これまで、構成という言葉を用いながら「授業づくり」の課題について検討してきたが、他者のための構成である点や、意図的な構成をするという点を強調するため、演出¹¹という語も用いながら考えてゆきたい。社会のなかではどういった演出の方法があり、それは「授業づくり」に援用できるものなのだろうか。

5. 社会のなかの演出に学ぶ

社会のなかでの演出を考えるにしても、あらゆるもの

が参考になると想定される。

本稿では、授業の演出に関する研究の出発点として、さしあたり2つの事例を示すこととしたい。そこからどのようなことを学ぶことができ、そしてそれをどのように授業に援用できるかを考えたい。

(1) 生活情報番組に学ぶ

まずは、NHK総合テレビ「ためしてガッテン」を例としたい。「ためしてガッテン」は、1995年に放送が始まり、2012年現在も続いている長寿番組である。番組HP¹²によれば、「ふだんの生活の「なぜ?」「どうして?」について、最先端の科学とユニークな実験でためしてみ、合点がいくまで徹底的に調査」する番組である。情報を伝えるタイプの番組として、正味44分¹³のあいだ視聴者を飽きさせないための演出がなされているはずであり、「授業づくり」への示唆が大きいものだと考えられる。

では、この番組はいかに演出されているのか。

2011年7月、若手教師のための勉強会である「明日の教室」東京分校¹⁴において、番組専任ディレクターである北折一氏による、「わかりやすさだけを目指してはダメなわけ～ガッテン流！演出家の授業発想法のススメ～」と題された講演があった。私もこの講演に参加したのだが、タイトルが示すとおり、「授業づくり」に多くの示唆を与えてくれるものであった。なお、当日の内容は、twitterで文字中継され、「Togetter」というサイトにまとめられている¹⁵。

北折¹⁶の基本的な発想は、「全く同じ情報でも、提示のしかたを少し変えるだけで、見なくなかったものも見なくなってしまう」、「受け手の心理状況をうまくコントロールするように、構成を熟考して発信すべきである」といったものである。講演では、実際に情報を伝える際の構成・演出の仕方が語られた。

具体的には、ひとつの例として、「デモジャー方式」というものが紹介された。「デモジャー方式」とは、「でも」と「じゃあ」という要素を意図的に取り入れた構成の仕方のことである。チャーハンの作り方のコツを扱った放送回を例にすれば、「チャーハンのおいしそうな画を見せる、そして「でも」をぶつける。でも家でやるとうまくいかない。「じゃあ」どうするかと進む。」といったものである。チャーハンの作り方のコツを単に手順どおりに説明するのではなく¹⁷、視聴者がついついその方法でチャーハンをつくりたくなるよう、構成・演出の工夫を施すというものである。

また、この方式を用いるうえで重要なのは、4つの「感」だという。記録を引用すると、「第一に、共感。「そうなんだよな」という感覚。思い当たるフシがあれば、自分事になり、行動変容につながる。」、「第二に、「なんだろう一感」。ちょっとしたことでよい。解決されないと気持ちが悪いので、解決するまで見てしまう。」、

「第三に、納得感。共感となんだろ一感を次々と繰り返すことで、納得感が得られる。「へえ」と思う程度ではなく、納得。」「第四に、お徳感。お徳感の予感を与えておくことが大切。ネタよりも切り口が大事。」とのことである。

こうした演出の仕方から学べることは、要素と要素のつながりが重要だということである。「デモジャー方式」においては、「でも」→「じゃあ」という前後のつながりや、「共感」→「なんだろ一感」→「納得感」→「お徳感」という視聴者の「心理状況」の変化のつながりが示されている。そして、ここでの視聴者を授業における「学習者」に置きかえて考えれば、「学習者」の「心理状況」の変化を見据え、前後がうまくつながるように、授業を構成することが重要だということになる。学生Aの授業においては、「導入」から「展開」における移行がひとつの課題であったが、「デモジャー方式」を採用すれば、その断絶を克服することができたかもしれない。

では、どのように「でも」や「じゃあ」を設定すればよいかというコツはあるのだろうか。北折の発想は、どこで相手を「はめる」かを考えるべきだというものである。

北折は、指導案の構成を批判しながら、「指導案づくりの危険ポイント。導入→展開→まとめ、指導上の留意点等。教師側の事情でものを考えたくてしまうフォーマット。枠、欄に縛られてしまう。」「導入→展開→まとめでなく、構成を考えるコツ。いつ、どこで、「はめる！」のか、そのための「作戦は？」と考える」といった内容の発言をしている。ここでの「はめる」という言葉は、行動変容をもたらすほどの理解をしてもらうという意味で用いられている。たとえば、チャーハンの上手な作り方を伝えて、実際につくりたくなるようにさせるということである。

さらに、「あとではまってもらうために、最初に何が必要か、次にどうするか…と逆算で考える。」という観点を提示している。「導入→展開→まとめ」という構成では、つい「導入」から考えがちになってしまうかもしれないが、「はめる」場面を考え、うまくそこに行き着くためのものとして、「導入」を考えなければならないのだと理解される。学生Aの授業では、「導入」に工夫はあったが、それを踏まえどこでどのように子どもを「はめる」ということは考えられていなかったと解せる。授業においても、単に面白いものを冒頭で紹介すればよいのではなく、その後の展開との関連に留意しなければならないと学べる。

また、北折は授業の場面を想像し、教師へのアドバイスとして、「誰をどのようにはめたいと考えて授業をするかを考える。「全員」でなく、「この子とこの子と…」と考える。」という内容の発言をしている。「はめる」ということは、子ども全体に抽象的になされる行為ではな

く、目の前の具体的な子どもに応じてなされるべきだということであろう¹⁸。北折の発想が「学習者」レベルでの「授業づくり」に示唆を与えうることが改めて理解される。

また、北折は「「はめる！」ためのプロとして、自分たちは存在している。」という内容のことも言っている。子どもを「はめる」という言い方は、一般的に学校教育のなかでは馴染まない言葉かもしれない。しかし、一定の時間を演出し、視聴者なり子どもなりに、内容についての十分な理解をしてもらうためには、「はめる」という発想をすることも重要だと考えることができる。

ここでは、北折の話の一端を示すにとどめるが、少なくとも、テレビ番組の演出が「授業づくり」に示唆を与えうことは理解される。さらに理解を深めるためには、具体的に、番組を視聴し、演出の方法やそのパターンを明文化し方法論として高めてゆくことが必要である。

また、もちろん「ためしてガッテン」以外の番組にもあたる必要はある。

(2) シナリオづくりのノウハウに学ぶ

もう一点、他の観点からも検討してみよう。

授業の場は、ある程度の物語性がある場だと捉えることができる。実際、教師は指導案として授業の進行の仕方を示し、時にそこにセリフのようなものを書き込んだり、子どもがどうふるまうかの予測を書き込んだりする。授業をつくるという営みは、物語をつくる、すなわちシナリオをつくるという観点との関連からも捉えられるのではない。

シナリオづくりのノウハウが記された文献は多くある。ジャンルとしても、ドラマやアニメ、ゲームなど幅広い。そこで今回、シナリオづくりのノウハウが記された著書を30冊を選択し¹⁹、シナリオを面白くするためにどのようなキーワードが記されているのかを抽出し²⁰、テキストマイニングを行った。表1に、名詞句と形容詞句の係り受け上位項目と、名詞句と動詞句の係り受け上位項目を示す。

表1 シナリオづくりのコツ

順位	係り受け関係			順位	係り受け関係		
	名詞句	形容詞句	頻度		名詞句	動詞句	頻度
1	目的	はっきりする	8	1	伏線	はる	17
2	主人公	はっきりする	4	2	葛藤	取り入れる	8
3	役割	はっきりする	3	3	登場人物	つくる	6
4	設定	詳しい	3	4	起承転結	書く	6
5	個性	ユニーク	3	5	悪玉	設定	5
6	Sw1h	はっきりする	2	6	序破急	書く	4
7	キャラクター	はっきりする	2	7	目的	伝える	4
8	傾向	はっきりする	2	8	序破急	取り入れる	4
9	構成	はっきりする	2	9	クライマックス	向ける	4
10	関係性	はっきりする	2	10	環境	設定	4
11	起承転結	はっきりする	2	11	主人公	設定	3
12	導入	はっきりする	2	12	起承転結	取り入れる	3
13	言葉	重要	2	13	クライマックス	向かう	3
14	登場人物	はっきりする	2	14	時間	おく	3
15	部分	不要	2	15	キャラクター	設定	3
16	時間	長い	2	16	結末	する	3
17	悪	強力	2	17	結果	生む	3
18	巨魁	強力	2	18	決着	つく	3
19	登場人物	必死	2	19	主人公	描く	3
20	観客	面白い	2	20	登場人物	設定	3

このなかで、一般的な「授業づくり」研究ではみられることの少ない項目について取り上げてみたい。

たとえば、「主人公・はっきりする」「役割・はっきりする」「キャラクター・はっきりする」「登場人物・はっきりする」という項目がある。授業においては、教師や子どもの役割を、教える者—教えられる者という役割以外のもので考えることは少ないのではないだろうか。しかし、仮に授業を物語だと捉えるならば、その授業の主人公がいることになるかもしれない。築地久子の実践²¹では、特定の子を「位置づける」ということがなされているが、そのように、授業者や子どもの役割を見直すことで、授業の構成は変わってゆくかもしれない。

一方、近年では、外部講師と連携した授業が広く行われるようになってきている。学生 A の授業においてもゲストの話がある。このゲストは、シナリオ上はどういう役割なのだろうか。主人公の子どもを助ける役割だろうか、より難しい課題を示す敵キャラの役割だろうか。仮にそうした点を設定しておく、冒頭で話をしてもらうのがよいのか、どういった具体物をどこで提示してもらうか、最後に再び登場するならどのような話してもらうか、といった点を考える際の指標となりうる。

次に、「伏線・はる」という項目について考える。伏線をはるとは、後のストーリーに影響を与えるような事柄を事前にそれとなく示しておくことである。この伏線をはるという考え方は、北折による「逆算」の発想に近いものと解せる。ストーリーの結末を先に考え、それに応じるかたちで、それより前に起こることを考えるというものである。学生 A の授業であれば、ゲストの話のなかに後に問題を解くためのヒントを取り入れる、最初と最後の話のつながりを必然的なものにする、という改善点が考えられる。

また、「起承転結」「序破急」という、物語の構成として一般的に示される事柄も挙がっている。これらは、素朴には各要素に応じて授業を構成するという仕方、参考にすることができる。

しかし、気をつけなければいけないのは、単にシナリオが 4 分割や 3 分割されるということを理解すればよいのではなく、各要素でどういう盛り上がりがあるべきかといったところまで考えなければならないということであろう。授業が分割されるという点だけであれば、「導入→展開→まとめ」の指標と変わらない。たとえば、著書のなかには、「序破急」の「急」の部分が、「クライマックス」「エンディング」と言い換えられ、「盛り上がり」の高まりをはっきりと示す説明の仕方のももある²²。授業における「盛り上がり」は何かという議論もしなければならぬが、少なくとも、単に学習する要素を並べるだけではないということも理解される。

「授業づくり」がシナリオづくりとまったく同じものだとはいえないが、このように、いくつかの観点を踏まえることで、「授業づくり」の演出の仕方を捉えなおす

とは可能であるように思われる。

(3) 「授業づくり」への援用

ここまで検討を試みた演出のノウハウを、実際の「授業づくり」に援用することは可能だろうか。私もその一端にかかわった、ある実践を取り上げて考えたい。

NPO法人企業教育研究会が事務局を担当している「エネルギー環境教育支援プログラム」²³の一貫として、小学生を対象とした「冬の節電を科学しよう」という授業が開発・実施された²⁴。この授業は、「ためしてガッテン」の演出の要素を意図的に取り入れたり、授業者らのキャラクターとしての設定に工夫を凝らしたりしながら開発された。授業を記録した映像から書き起こした授業の流れを表 2 に示す。

表 2 「冬の節電を科学しよう」

時配	内容
5分	夏季の節電の要請を振り返り、今回は冬季の節電について考えてゆくと伝える。冬季に効率よく節電をするためには、3つの方法があると伝える。それを「3つの作戦」として紹介してゆくことを伝える。
15分	作戦 1 「おおぐいをさがせ」。電気をたくさん使う製品を考えさせる。その方法として、自転車発電の体験をする。白熱灯、LED 電球、サーキュレーター、ラジカセ、ドライヤー、ストーブの 6 つの電化製品が、自転車発電で動くかどうかを予想し、代表の子たちが挑戦する。
10分	作戦 2 「くうきで熱をとじこめろ」。電気を使わなくても暖くなる方法として、空気を多く閉じ込められるダウンジャケットを着ることや、カーテンを用いること、窓を 2 重にすることなどが有効だと伝える。また、温かい空気が閉じ込められる様子は、サーモグラフィーの映像で確認する。
10分	作戦 3 「冬もかぜをおこせ」。部屋のなかでサーキュレーターなどで風を起こすと、冬季では寒くなってしまわないかと思われるが、実際は暖かい空気が拡散され、暖かくなることを伝える。拡散の様子は、アニメーションで確認する。
5分	「3つの作戦」を確認する。

まず、キャラクターとしては、次のような設定がなされた。進行の多くの部分を担う授業者（学生）は、「電気はかせ」と設定した²⁵。そして、その「助手」役としてさらに 2 名の学生に参加してもらうことにした。「助手」2 名は、自転車発電を補助するという、まさに助手的な役割もあったが、それだけでなく、「電気はかせ」の学生が話すことに対し、素朴な疑問を出したり、ツッコミを入れたり、という役割も担った。

こうした設定をしたのは、構想初期の授業プランが、

効果的な節電方法についての結論を一方向的に伝えてしまうという「道場型授業」に陥っており、それを改善する目的があつたことである。演出にこだわらずに節電の重要性を伝えようとする、節電は重要だという結論はすでに決まっているため、どうしても効果的な節電方法を一方的に紹介するといった授業に陥りがちである。

そこで、先のキャラクター設定を試みた。そうすることで、子どもたちは、「助手」が疑問としてつぶやくことに「共感」することができ、その後に「電気はかせ」から「じゃあ」として解説される事柄をついつい聞きたくなくなるようになるのではないかと考えた。授業の記録映像では、「助手」の発言に軽い笑いが起こり、「電気はかせ」の発言は静かに聞くといった場面がみられ、一定の有効性はあつたと思われる。

また、可能なかぎり「デモジャー方式」が取り入れられた。たとえば、表2をみると、「作戦1」と「作戦2」のあいだに展開の断絶が起こる可能性があると思われるかもしれない。そこで、「作戦1」においては、節電のためには熱を出すものの使用を控えることが重要だと、自転車発電で体験的に理解してもらい（「共感」）、「作戦2」においては、「でも」それでは寒い、「じゃあ」どうすればいいか、といった展開で説明をするという構成をした。

このように、「デモジャー方式」を用いると、指導案上で一般的に記される、横線の乗り越え方を考えることが重要だと理解できる。指導案では、「導入」部や「展開」部のあいだに横線がひかれ、それぞれが独立して記されることが多い。表2においても、みやすさを考慮し、そのように表記している。しかし、実際の授業では、できるだけそのあいだに断絶がないようにしなくてはならない。今後、「授業づくり」初心者においては、横線の乗り越え方まで具体的に記述しておくとか、記述しないまでも理解しておくとか、そうした観点をもつ必要があるだろう。

さらに、些末な部分かもしれないが、伏線として、「作戦3」で風を起こすために必要なサーキュレーターを「作戦1」のときに提示しておいた。授業の実際では、「さきほど紹介したもののなかに風を起こせるものがありますね」と問いかけ、子どもから「サーキュレーター」という声を導いた。これは授業の進行に大きな影響を与える発問ではないが、授業の後半において、子どもを飽きさせないための、答えやすくある、あるいは答えなくなる質問として、意義があつたのではないかと思われる。

他にも、次のような工夫をした。先ほどの(1)では触れなかったが、北折は、言葉の一部を○で隠しておくということの有効性を語っていた。たとえば、「おおぐいをさがせ」であれば、最初に「おお○○をさがせ」として子どもに提示する。このようなかたちで問いかけると、視聴者あるいは子どもは、ついつい正解を考えたく

なってしまうとのことである²⁶。このように、発問を練るだけでなく、子どもの興味を惹く目的でのクイズをちりばめることで、全体のテンポがよくなるということはある。この授業の記録映像をみると、複数の子どもたちが大きな声で正解を叫ぶ様子がみられる。興味を惹くという目的は達成されているように思える。

以上のように演出された授業の成果について、演出の仕方だけに焦点をあて考察するのは前述のとおり難しい。ここでは、社会のなかの演出のノウハウが「授業づくり」に援用可能であるということは少なくとも示され、主観的ではあるが、一定の成果も理解されることを確認しておく。

6. 「社会とつながる教員養成」として

本稿では、「学習者」レベルで授業の演出を考えることが、これまで「授業づくり」研究で見落とされていたという問題意識から、社会における演出の例をいくつか示し、今後の研究の視座を示すことを試みた。

この試みは、教員養成教育においてどのような意味をもつだろうか。

第1に、授業の演出という観点を、「授業づくり」の要素として位置づけ、教師による暗黙知としてではなく、研究レベルでの知見を蓄積してゆくことが求められる。そうすることで、陥りがちな「道場型授業」を回避することが可能になってゆくだろう。そのためには、本稿で示したような観点にもとづき「授業づくり」を行うこと、またその営みを記述し、一般化を目指すことが必要である。さらにその際、演出の効果のみを独立して考察することがむずかしいため、いわゆる「羅生門的アプローチ」での研究がなされることが期待される。また、本稿においては数多ある演出の方法のごく一部しか取り上げていない。他にも、ゲーミフィケーションの発想や、舞台演出の発想など、様々な演出の方法があるはずであり、そうした多様な方法論と「授業づくり」との接点を具体的に探すことが必要である。

第2に、教師や教師を志す者は、日常的に社会における演出に触れておく必要があるといえる。演出についての研究の蓄積を待たずとも、自身において様々な演出の方法を学ぶことはできる。日常的にテレビを見たり、ゲームをしたり、他のことに触れたりするなかで、様々な要素を学ぶことができるはずである。また、そのためには、メディアリテラシーについての素養が必要になる。たとえば、テレビの向こう側で誰がどのような意図をもっているのかと想像を巡らすことで、演出についての理解はより深まるはずである。メディアリテラシー教育の推進と、演出についての理解は、重なりあいながら行われるべきである。

- 1 文献中では「教材開発」と記されているが、「教材研究」という言葉の方が一般的であろう。
- 2 藤岡による「教育内容」の概念は、主に理科や社会科を想定してのものであるように思われる。他教科によっては「教育内容」レベルでの研究が不要な場合もあるかもしれない。ただし、そのような議論は本稿のねらいではないため、ここではそうした可能性を指摘するにとどめる。
- 3 そもそも、どういった「教育内容」が妥当かといった類の問題は、多様な議論を必要とするものであり、端的に望ましい「教育内容」のあり方を示すことは難しい。
- 4 私は現在、主にふたつの立場から「授業づくり」研究を行っている。ひとつは、「授業づくり」を実践的に研究する、千葉大学教育学部授業実践開発研究室(藤川大祐研究室)に所属する博士後期課程の大学院生としてである。もうひとつは、企業等と連携した授業・教材づくりを、学生とともにを行うNPO法人企業教育研究会の理事・主任研究員という立場としてである。そうした立場であるが故、時に研究室の先輩として、時にNPO団体の業務として、それぞれに所属する学生から「授業づくり」の相談を受けることが多くある。私自身も勉強中の身ではあるが、よりよい授業の実現のために、有益なアドバイスができるよう腐心している。
- 藤川研究室については
<http://ace-npo.org/fujikawa-lab/index.html> を参照のこと。
 企業教育研究会については <http://ace-npo.org/> を参照のこと。
 (それぞれ2012年2月2日閲覧)
- 5 本授業は、小池(2012)によってまとめられている。くわしくはそちらを参照のこと。
- 6 以下に挙げる課題の一部は、小池(2012)によっても記されている。
- 7 注4での経験にもとづく理解である。
- 8 後者の点で学生にありがちなことは、子どもに伝えたい内容をパワーポイントなどのプレゼンソフトに打ち込み、順に提示してゆくというものである。
- 9 注4のことである。
- 10 複数の時間を構成することは、「単元計画」といったかたちで示されることが多いが、単時間の構成と同様、具体的かつ有益な指標はないと思われる。
- 11 「演出」の辞書的な意味は、「演劇・映画・テレビなどで、台本をもとに、演技・装置・照明・音響などの表現に統一と調和を与える作業。」「効果をねらって物事の運営・進行に工夫をめぐらすこと。」である(大辞泉)。演劇・映画・テレビなどは、観客や視聴者を意識するものであり、演出はその者たちのためになされる運営・進行の工夫だと解することができる。
- 12 詳しくは番組HPを参照のこと。
<http://www.nhk.or.jp/gatten/> (2012年2月2日閲覧)
- 13 2012年2月現在の放送時間である。
- 14 詳しくは、「明日の教室「東京分校」」のウェブサイトを参照のこと。 <http://asunokyosi.exblog.jp/> (2012年2月2日閲覧)
- 15 以下を参照のこと。 <http://togetter.com/li/156704> (2012年2月2日閲覧)
- 16 以下、北折の発言とするものは、注15「Togetter」に記載されているものである。
- 17 説明するということに関しては、「人に物を教える時、「説明しないで」と言いたい。いきなり説明から入って人の心をつかめるのか。でも、つい説明をしがちになる。「～とは」という話とは、永久の別れ、を。」といった内容の発言があった。
- 18 このことを、築地久子の実践による「位置づける」(藤川1993)ということと関連して考えれば、「学習者」レベルでの演出についての理解がより深まると思われる。今後の課題としたい。
- 19 通販サイトである Amazon.com.jp で、「アニメ シナリオ」「マンガ シナリオ」「映画 シナリオ」「ゲーム シナリオ」「ドラマ シナリオ」で検索をし、そこに挙げた30冊を取り上げた。この分析について、より詳しくは、『授業実践開発研究』第5巻(2012年3月発行)に掲載予定の深川愛子による報告を参照のこと。
- 20 阿部、教育学部教員、教育学部学部長、教育学研究科院生

- の計4名で行った。全員が30冊の文献を読み、それぞれが抽出したものをあわせて分析した。分析には、JustSystemのTRUSTIA/R.2を用いた。
- 21 注18を参照のこと。
- 22 たとえば、佐々木(2006)がそのように記している。
- 23 「エネルギー環境教育支援プログラム」ウェブサイトを参照のこと。 <http://ene-kan.net/about.html> (2012年2月2日閲覧)
- 24 この授業の前には、2011年3月の東日本大震災の影響で大規模な節電が求められていたことを受け、夏季に「節電を科学しよう」という授業が開発・実施されていた。その成果を受けて、冬季の節電について扱う授業の開発が求められた。夏季の授業については「エネルギー環境教育支援プログラム」ウェブサイト内の以下のページを参照のこと。
<http://ene-kan.net/jugyou/honjominami.html>
 また、冬季の指導案等については、以下のページを参照のこと。
<http://ene-kan.net/jugyou/aoyagi.html> (それぞれ2012年2月2日閲覧)
- 25 厳密には、その学生は電気について研究する本物の博士ではないため、「勉強中」という設定がなされた。
- 26 講演中には、「先生がクイズで間違いやすいこと。本編への導入でないといけないと考える、知識を問う出題になってしまう、簡単に当てさせないようにしてしまう、ということ。先生方の事情で考えてしまっている。クイズの命は、つい考えたくさせること。」という内容の発言があった。

参考文献

- 明日の教室「東京分校」 <http://asunokyosi.exblog.jp/> (2012年2月2日閲覧)
- 有田和正(2005)『有田和正の授業力アップ入門—授業がうまくなる十二章—』、明治図書
- 岩下修(1989)『AさせたいならBと言え—心を動かす言葉の原則—』、明治図書
- 宇佐美寛(1989)『「道徳」授業に何が出来るか』、明治図書
 エネルギー環境教育支援プログラム「冬の節電を科学する」
<http://ene-kan.net/jugyou/aoyagi.html> (2012年2月2日閲覧)
- 大西忠治(1987)『授業づくり上達法—だれも語らなかつた基礎技術』、民衆社
- 小池翔太(2012)「中学校教学における複素数を題材とした授業実践開発—「社会とつながる教学」の考察を通して—」、千葉大学教育学部 平成23年度卒業論文
- 佐々木智広(2006)『ゲームシナリオの書き方—基礎から学ぶキャラクター・構成・テキストの秘訣』、ソフトバンククリエイティブ
- 野中信行(2007)『新卒教師時代を生き抜く心得術60—やんちゃを味方にする日々の戦略—』、明治図書
- 藤岡信勝(1989)『授業づくりの発想』、日本書籍
- 藤川大祐(1993)『「個を育てる」授業づくり・学級づくり—築地久子学級を読み解く—』、学事出版
- 藤川大祐(2008)「「授業づくり」とは何か—研究としての授業実践開発に関する考察—」、『授業実践開発研究』1、pp.5-11
- 向山洋一(1985)『授業の腕をあげる法則』、明治図書
- 吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』、金子書房
- NPO法人企業教育研究会 <http://ace-npo.org/> (2012年2月2日閲覧)
- R.M.ガニエ・W.W.ウェイジャー・K.C.ゴラス・J.M.ケラー著、鈴木克明・岩崎信ほか訳(2007)『インストラクショナルデザインの原則』、北大路書房
- Togetter「第8回「明日の教室」藤川教授による実況ツイート」
<http://togetter.com/li/156704> (2012年2月2日閲覧)